Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

« Le théâtre ça change la vie » : du sujet spectateur au sujet acteur en langue étrangère

Elsa CARON

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/316-le-theatre-ca-change-la-vie-du-sujet-spectateur-au-sujet-acteur-en-langue-etrangere
DOI : numerev_1321
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CARON, E. (2019) « Le théâtre ça change la vie » : du sujet spectateur au sujet acteur en langue étrangère. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1321

Résumé

Cet article propose de réfléchir à la notion de subjectivité dans l'apprentissage des langues (Anderson, 1999) en lien avec la représentation d'œuvres théâtrales contemporaines pour des apprenants de français langue étrangère (Rollinat-Levasseur, 2017). Questionnant la construction du personnage sur scène (Ryngaert, 2014 : 111), le théâtre contemporain place le spectateur face à de nouveaux enjeux, dans l'apprentissage des langues, il met les dimensions de la subjectivité, de l'imaginaire, du rapport à soi et à l'autre, de la perception, du rapport à ses représentations au premier plan. Questionnant le rapport utilitariste à la langue pour placer au premier plan la notion d'interprétation (Rollinat-Levasseur, 2015), la démarche d' « école du spectateur » (Loriol & Lallias, 2009) que nous proposons envisage l'interprétation dans le sens de l'expérience herméneutique de l'œuvre (Huver & Lorilleux, 2018), et, d'autre part, dans le sens de l'interprétation au niveau du jeu dramatique. Ces deux aspects inscrivent dans la démarche une forme de réécriture de l'œuvre portée par le sujet, dans sa voix et dans son corps. Quels rapports à l'altérité sont développés à travers les différentes formes d'identification au personnage d'une part, et à travers les dimensions collectives de la double interprétation, d'autre part ? Quelle sera la place de l'enseignant dans ce dispositif convoquant une œuvre dramaturgique ? Quel rôle portera la dimension collective de l'approche ? Le sujet questionne alors son rapport à lui-même, à ses représentations et à ses perceptions, ainsi qu'à la langue et aux langages, notamment ceux du corps et de la voix, qui laissent des traces dans le corps de chacun (Lecoq, [1997] 2016 : 69). C'est par conséquent dans le rapport multiple aux langages du théâtre contemporain qu'une forme de construction subjective est rendue possible dans le travail de l'œuvre toujours en activité (Martin, 2005).

Elsa CARON
ENS Lyon

Mots-clés :
FLE, Didactique du FLE, Sujet, Théâtre, Créativité, Représentation contemporaine, Réception, Jeu, Altérité

Introduction

Alors que le masque de la comédie et de la tragédie convoque des identités aux contours relativement stables dans la tradition théâtrale classique, composant une unité, (Ubersfeld, [1977[1]] 1996 : 150), la création contemporaine repose au contraire sur le brouillage de ces identités et sur la construction scénique de « figures » multiples (Ryngaert, 2014 : 111) : acrobates qui se dédoublent, pantins désarticulés, créatures sous-marines aux ondulations presque vivantes, etc. Une grande variété de pratiques émerge de l'utilisation du genre théâtral en didactique du français langue étrangère[2](Rollinat-Levasseur, 2015 : 248), ainsi qu'une pluralité de répertoires (*ibid.* : 258), or, les textes dramatiques contemporains occupent une place encore assez marginale malgré leur intérêt au niveau de la langue (Ryngaert, 2013 : 236), dans l'usage de l'implicite par exemple ou dans la pluralité des situations d'énonciation (*ibid*.). Exploiter la littérature en didactique du FLE implique une conception questionnant les approches utilitaristes de la langue, puisqu'elle permet de dépasser la perspective communicative dominante pour proposer des démarches interprétatives (Godard, 2015 : 90), impliquant la rencontre entre la subjectivité d'un auteur et la subjectivité du lecteur, et envisageant l'individu autrement que dans sa dimension sociale[3] (Anderson, 1999 : 239). Dans la mesure où apprendre une langue étrangère suppose « la mobilisation d'investissements du sujet qui modifieront son rapport au monde » (Anderson, 1999 : 256), l'œuvre peut ainsi être considérée comme une expérience de l'autre et du langage, impliquant une transformation de soi comme de l'autre (Castellotti, 2015 : 42). Dans l'expérience de l'œuvre, le rapport à l'altérité est central, Quelles formes prend cette altérité, en particulier au théâtre, où le jeu convoque la figure de l'autre, à la fois dans l'incarnation d'un personnage mais également comme partenaire de jeu ? Quelle place occupe le théâtre contemporain dans cette approche, dans la mesure où l'écriture dramatique contemporaine tend à questionner les conventions du personnage ? Enfin, comment les zones d'ombre du personnage contemporain (Ryngaert, 2007 : 110) peuvent-elles rencontrer la subjectivité du lecteur et participer à la construction et à la transformation de son identité en langue étrangère ?

Depuis peu considérée comme un objet d'études dans le système scolaire français, participant à l'éducation à l'image, (Rollinat-Levasseur, 2017), la représentation théâtrale contemporaine n'est que rarement exploitée en didactique du FLE, malgré quelques supports récents[4]. Or, cette approche du théâtre convoque plusieurs dimensions subjectives telles que l'imaginaire, le rapport à soi et à l'autre, les représentations, la sensibilité et les perceptions, la mémoire, et l'expérience vécue ou l'expérience antérieure du lecteur/spectateur. Ce sont ces dimensions subjectives liées à la représentation que nous aimerions questionner, nous demandant quel(s) rapport(s) à l'autre et à soi peu(ven)t émerger de la confrontation aux langages de la représentation (langage du corps, des gestes, des mots, des objets, du décor, des costumes)? Comment le « texte scénique » que constitue la représentation, c'est-à-dire, un agencement d'éléments scéniques à la fois fixes et changeants (Benhamou, 1988 : 20) et qui implique une interprétation, peut-il rencontrer la subjectivité de

l'apprenant ? Sur quelles démarches s'appuyer pour faire émerger ce rapport à l'altérité dans l'interprétation ? Quelles transformations seront à l'œuvre, dans le rapport à soi et à ses langues ? Il nous faudra également revenir sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qu'impliquent des démarches d'expérience de l'œuvre dramatique.

Les dispositifs[5] du type école du spectateur[6] (Loriol & Lallias, 2009), en permettant une approche plus sensible que scolaire du théâtre, et en favorisant la fréquentation de la création contemporaine, envisagent le genre théâtral comme une « pratique » créative, se rapprochant de ce fait de la conception récente de l'approche de la littérature par les ateliers d'écriture créative (Houdart-Mérot, 2018). Ces démarches, en valorisant l'interprétation subjective de l'œuvre et en prenant en compte toute sa polysémie dans l'acte de lecture et de pratique, rencontrent les perspectives actionnelles qui « conçoivent l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage comme une action » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 220). Mais, qu'entendre par acteur et action, en particulier dans la perspective théâtrale qui est la nôtre et qui cherche à dépasser l'idée d'acteur considéré exclusivement comme un acteur social (CECRL, 2001 : 9) ? Qu'entendons-nous également par « pratique » de la représentation ? Quelle est la place du corps dans une démarche prenant en compte la théâtralité sous toutes ces formes, c'est-à-dire, les langages propres au théâtre? Enfin, quels rôles jouent les nouvelles écritures contemporaines dans le rapport à soi et à l'autre ? .

La question de l'exploitation de la représentation contemporaine en langue nous conduit dans un premier temps à évoquer l'idée de l'expérience de la représentation contemporaine dans ses dimensions subjectives, mais également comme « rencontre altéritaire » (Huver & Lorilleux, 2018 : 9), porteuse de processus de transformations dans l'acte d'interprétation. Nous abordons ensuite la démarche de l'école du spectateur considérée comme une « pratique » de la théâtralité regroupant tout ce qui fait la spécificité du théâtre et centrée sur l'acte d'interprétation de l'œuvre, nous demandant ainsi comment construire, avec le théâtre, « des situations pédagogiques propres à accueillir l'élève dans sa singularité » (Coïaniz, 2001 : 253), enfin, et à travers deux pièces du répertoire contemporain : Barons Perchés de Mathurin Bolze et Vingt mille lieues sous les mers de Christian Hecq et Valérie Lesort, nous analysons comment les apprenants construisent leur subjectivité dans le rapport aux nouvelles écritures contemporaines, en particulier dans la confrontation aux personnages et à leur(s) identité(s) scéniques, mais également dans le jeu considéré dans notre démarche comme une « réécriture du texte scénique ».

1. La représentation théâtrale dans la construction du sujet en langue étrangère

1.1. L'expérience de la représentation contemporaine et son interprétation

En classe de langue, l'élève s'inscrit souvent dans une « relation où l'altérité

s'absente », relation qui est « privée ainsi de désir et de socialité » (Coïaniz, 2001 : 49). Or, la langue peut être vécue comme un « lieu d'interprétation » (*ibid.* : 79) et l'œuvre d'art ou l'œuvre littéraire peut consister un support d'expérience de l'altérité en constituant un mode d'accès au monde (Godard, 2015 : 6), et en impliquant un processus de transformation dans son interprétation. Mais de quelle interprétation parle-t-on et à travers quelle démarche ? Cela pose la question du statut de la littérature dans l'enseignement, voire de la culture ainsi que du sujet. Le CECRL, en adoptant la perspective actionnelle qui incite à envisager l'apprenant comme un acteur social, assigne à la littérature une « place ambiguë » (Woerly, 2015 : 133) : bien que considérée comme un apport essentiel dans l'utilisation esthétique ou poétique de la langue ainsi que comme une « contribution majeure au patrimoine culturel européen » (CECRL, 2001 : 47), la littérature « fait figure de parent pauvre » (Woerly, 2015 : 133). Le texte littéraire implique pourtant des perspectives pédagogiques nouvelles puisque c'est l'utilisation subjective et créatrice du langage qui est mise en avant (ibid. : 134). Le théâtre peut dès lors être considéré comme une littérature « en acte » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 220) puisque le texte devient une « parole incarnée » (*ibid*.: 221) par le jeu de l'interprétation de l'acteur : nous postulons que cette incarnation de la parole rend l'expérience de la théâtralité spécifique et implique un nouveau regard sur la langue pour le lecteur/spectateur de langue étrangère.

L'interprétation qu'un lecteur fait d'un texte place l'expérience de la littérature dans le paradigme des sensations, des perceptions et de l'imaginaire, et permet aux apprenants « d'échanger entre eux sur leur lecture, d'élaborer ensemble une interprétation de l'œuvre, de partager leurs émotions et leurs sensations à la lecture » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 221). La représentation théâtrale contemporaine en tant que texte scénique peut se prêter également aux jeux de l'interprétation, sa polysémie vient de la tension entre l'intention de l'auteur ou de l'artiste et la réception du lecteur ou du spectateur, d'autant plus dans le texte contemporain qui se méfie des intentions et ne se livre pas facilement, d'où un malentendu parfois durable entre ceux qui écrivent et ceux qui assistent aux pièces (Ryngaert, 2007 : 5). Comment favoriser l'interprétation des apprenants, évitant une démarche analytique sur la représentation ? Quelle est la place de la description par exemple, et la place du corps et du jeu dans l'interprétation puisque nous sommes au théâtre ? Comment passer du spectateur passif, séduit par les images, à une forme d'émancipation (Rancière, 2008) ? Si l'approche proposée tente d'offrir à l'apprenant « un accès par lequel ce dernier puisse s'inscrire comme sujet parlant et investir affectivement les mots de la langue nouvelle » (Vadot, 2012 : 261), quelle sera alors la place du collectif dans l'interprétation? Le théâtre contemporain, envisageant de nouvelles façons de raconter, notamment sous des formes de partage des voix qui « s'écartent toujours du strict échange dialogué » (Ryngaert, 2012 : 10) et interrogeant de multiples façons le statut du personnage sur scène et sa représentation (Sermon, 2012), remet en cause nos habitudes de spectateurs à travers un « travail d'opacification des signes » (Ubersfeld, [1977] 1996 : 248). Nous postulons que c'est dans ce rapport à la théâtralité contemporaine que réside la possibilité pour l'apprenant de se considérer comme un acteur non plus exclusivement destiné à « accomplir des tâches » dans une

situation spécifique (CECRL, 2001 : 15), mais à interroger de multiples façons son rapport à la langue et son rapport à l'autre. La richesse herméneutique de la représentation contemporaine est provoquée par le plaisir de la représentation et des différentes formes d' identification, émotion qui ne vient pas seulement de la poésie des mots et de leur pouvoir évocateur, mais de la poésie de l'image et du son, de la polysémie du jeu des corps dans l'espace, dans l'imaginaire des nouvelles formes de représentation, à travers le jeu des marionnettes par exemple. Cette richesse peut entrer en résonance avec notre vécu, notre sensibilité, nos craintes ou nos joies, et peut constituer un support de projection vers nos désirs, notamment le « désir de parole en langue étrangère » (Pierra, 2006 : 15), en particulier dans le jeu.

Contrairement à une conception de l'apprentissage qui favorise une standardisation de la langue, ce type de pratique pédagogique comporte une part d'inconnu et se laisse difficilement maîtriser dans des grilles de compétences : dans la mesure où il s'appuie sur l'expérience individuelle, les émotions, l'expérience du monde et l'histoire de chacun, ainsi que sur sa créativité :

« L'expérience herméneutique, en effet, ça ne se commande pas : en premier lieu, l'enseignant ne sait pas s'il ressortira quelque chose de la fréquentation de l'œuvre qu'il propose. En second lieu, s'il en ressort quelque chose, il est impossible d'anticiper sur ce qui en ressortira » (Huver & Lorilleux, 2018 : 11).

1.2. Le rapport à l'autre dans la théâtralité

Quels rapports à l'autre implique l'expérience de la représentation contemporaine ? « Interprétation » au théâtre signifie également que le comédien joue un personnage pour le rendre présent sur scène. Or, la notion de personnage dans le théâtre contemporain est questionnée en déjouant ses présupposés (Ryngaert, 2014: 111), les « figures » que la représentation contemporaine met en jeu (acrobates à l'identité floue, marionnettes, etc.) sont moins liées à des référents du monde que « liées à un univers d'écriture » (*ibid.* : 112) : le rapport à l'autre pour le spectateur et les procédés d'identification se complexifient. Le personnage est à la fois « sujet du discours et objet du discours » (*ibid.* : 118) et c'est aussi dans la parole du spectateur qu'il existe. C'est dans les rapports à l'identification aux personnages ou « figures » dans la nouvelle langue que se situe notre point d'intérêt, non pas pour savoir à qui l'apprenant aimerait ressembler en « s'énonçant dans cette langue » (Vadot, 2012 : 262), mais plutôt de quelle(s) manière(s) il se projette dans le personnage et comment cette projection s'inscrit dans son langage.

Ce type de démarche serait proche d'une conception « poïétique » de la langue (Huver & Lorilleux, 2018) qui propose de dépasser une vision « dépolitisée » et « technicisée » de la créativité en langue (*ibid.* : 5) pour l'insérer dans un champ plus expérientiel, inscrivant les langages et langue comme « expériences du monde » (*ibid.* : 6). L'interprétation d'une œuvre peut participer de ce chemin, offrant la possibilité d'une « véritable rencontre altéritaire » (*ibid.* : 9) dans l'idée que, dans l'apprentissage de la langue, « s'opère une appropriation de sens qui , d'étrangers, adviennent en propre à

celui qui apprend ; à celui qui, dans son effort d'apprentissage, se (trans-)forme » (*ibid*.). En questionnant la notion de personnage, en envisageant d'autres manières de le représenter, en ouvrant les interprétations du texte scénique, la scène contemporaine offre une rencontre avec l'altérité basée sur le sensible et l'imaginaire, où la langue devient le lieu de l'exploration de cette rencontre. Dans la mesure où le théâtre peut « offrir un espace de médiation entre l'identité et l'altérité aux apprenants » (Rollinat-Levasseur, 2013 : 31), nous proposons une démarche d'accompagnement au spectacle, une « école du spectateur » (Loriol & Lallias, 2009) dans une double perspective : une réception collective de l'œuvre sous forme d' « analyse chorale », et, dans un second temps, une réécriture du texte scénique dans la pratique du jeu dramatique. Ces deux temps de l'expérience de l'œuvre peuvent engager une interprétation à plusieurs niveaux : dans le discours qui décrit et compare et cherche à donner un sens, puis, dans l'interprétation créative du corps et de l'imaginaire, impliquant une forme d'appropriation du personnage par l'apprenant. L'école du spectateur que nous proposons en langue étrangère cherche à favoriser une exploration des langages de la théâtralité en activant les différents réseaux du texte scénique et en mobilisant le « re-travail » de l'œuvre (Martin, 2005), re-travail qui implique, dans notre démarche, les dimensions théâtrales du corps et de l'espace : qu'apportent ces dimensions dans le rapport à la langue de l'apprenant ? Comment seront-elles envisagées par les apprenants ? Nous utilisons l'appellation « école du spectateur » pour notre démarche pédagogique en didactique des langues, tout en écartant une approche trop académique de la représentation théâtrale centrée sur une approche textuelle et patrimoniale, que le terme « école » pourrait induire. Nous souhaitons au contraire privilégier les dimensions esthétiques, imaginaires et créatives du théâtre à travers ce qui conviendrait plutôt d'appeler « atelier du spectateur », en plaçant au cœur de notre dispositif réception et pratique artistique (Dulibine & Grosjean, 2013). Le jeu dramatique tel que nous le concevons permet de retravailler le texte scénique en l'expérimentant dans son propre corps et dans son propre langage, le théâtre devenant alors une forme de connaissance sensible et corporelle sur le monde et les autres (Aden, 2015 : 436). Il ne s'agit pas uniquement d'explorer la rencontre altéritaire dans le travail de réception mais de rejouer cette rencontre, de la transformer, dans son propre corps, le rejeu créatif permettant une forme de « transfert » laissant des traces s'inscrivant dans le corps de chacun (Lecoq, [1997] 2016 : 69). Nous postulons une rencontre du sujet avec lui-même et avec l'altérité au cours de ce re-travail esthétique du texte scénique dans le jeu :

> « C'est dans des mouvements pluriels de langues, de langages et de cultures, par une subjectivation positive des pratiques linguistiques obtenue grâce à la création scénique langagière de nature esthétique et par ses relations à d'autres, que le sujet se verra reconnu dans son corps et dans son identité mouvante » (Pierra, 2006 : 19).

Quelle sera alors la place de l'enseignant dans ce type de démarche, partant du principe qu'il n'est pas spécialiste de dramaturgie et que ses apprenants n'ont pas

vocation à l'être ? Quelle conception de l'enseignement et du rapport à l'œuvre est impliquée par cette approche ? Quelles formes de langages apparaîtront de cette rencontre avec l'œuvre dramatique contemporaine ?

2. Données de terrain et méthodologie

2.1. Objectifs et déroulement des ateliers

Quatre ateliers d'école du spectateur ont été proposés à un groupe de quatorze apprenants de l'université de Cergy-Pontoise de niveau A2/B1 pendant l'année universitaire 2016-2017. Ces apprenants suivaient un diplôme universitaire de français intensif au centre de langue française (CLF) de cette université avec comme objectif l'obtention du niveau B2. Ces ateliers s'intégraient aux cours de français général et à objectifs universitaires en proposant d'articuler aux compétences linguistiques et interculturelles une exploration des dimensions poétiques et dramatiques de la langue à travers les différents types de langages scéniques, propres à la dramaturgie des spectacles. A chaque atelier d'école du spectateur correspondent des objectifs spécifiques liés à cette dramaturgie, considérée comme « ce qui anime, proprement, la scène théâtrale, qu'elle procède d'un texte dramatique ou pas » (Danan, 2010 : 67). Dans le cadre de notre réflexion sur le sujet en langue et ses rapports à l'autre, nous avons souhaité privilégier deux représentations dans la mesure où ces créations ont provoqué une expérience particulière de la relation aux personnages et à soi. Il s'agit du spectacle Barons Perchés de Mathurin Bolze, mêlant les langages du cirque et du théâtre, représenté le mercredi 1e mars 2017 à La Scène Nationale de Cergy[7], et de Vingt Mille Lieues sous les mers de Christian Hecq et Valérie Lesort, spectacle de marionnettes créé à partir du roman de Jules Verne, représenté le mardi 31 janvier 2017 à la Comédie Française. Les spectacles ont été choisis en fonction de leur intérêt dramaturgique : hybridité des différents langages scéniques pour Barons Perchés, à mi-chemin entre théâtre et acrobatie, et « dramaturgie marionnettique » dans le cas de Vingt Mille Lieues sous les mers (Sermon, 2012 : 80), un type de dramaturgie qui autorise à « dépasser les champs du possible »et à « hybrider les niveaux d'énonciation et les types de présence » (*ibid.* : 79), dimensions propres à la représentation contemporaine. Ces deux spectacles présentent l'intérêt de questionner les codes de la construction du personnage en questionnant les identités, dans le premier cas, et en proposant d'autres types de figuration dans le deuxième : comment les apprenants parleront-ils de ces pièces, quels liens pourront-ils tisser et quel sera le rôle de l'enseignant dans cette perspective ? Le niveau de langue des apprenants a également constitué un critère de sélection : Barons Perchés est un spectacle questionnant le langage des corps dans l'espace et comporte, de ce fait, peu de difficulté liée à la compréhension de l'oral (en tout cas a priori[8]) ; le roman de Jules Verne était déjà connu par les apprenants, ce qui a pu faciliter, pour certains, la compréhension de la pièce. ,

Les deux ateliers présentés comportaient trois étapes :

1. Une étape de réception collective du spectacle cherchant à recueillir les impressions spontanées des apprenants immédiatement après la représentation et souvent dans le hall du théâtre ou dans des salles de répétition. La forme de conversation libre qui s'ensuit fait émerger les premières émotions vives. Dans cet exercice, l'enseignant relance les débats à travers un questionnement très ouvert, favorisant une approche sensible du spectacle.

2. Une seconde étape de réception collective est proposée quelques jours plus tard, plus structurée et impliquant une « école du regard » (Mancel, 2009). Appelée « analyse chorale » de la représentation (Mancel, 2009), il s'agit d'une étape au cours de laquelle l'enseignant cherche à concentrer l'attention des apprenants sur tous les signes de la représentation, favorisant une forme de distanciation. Ce travail de description, plus objectif, incite les participants à dépasser les premiers jugements de valeur pour s'intéresser précisément à ce qu'ils ont vu et proposer des hypothèses de sens à partir de ces signes. Il s'agit par conséquent d'un premier travail d'interprétation, dans une forme d'approche sensible de la représentation. L'émancipation du spectateur peut commencer lorsque l'acte de regarder est conçu comme une action, lorsque le spectateur « compose son propre poème avec les éléments du poème en face de lui » (Rancière, 2008 : 19).

Au cours de ces deux étapes de réception, le rapport au personnage se construit de manière à la fois individuelle et collective dans une première interprétation émergeant des interactions, qui ne sont donc pas considérées de manière exclusivement linguistique, ce qui « engendre encore une fois la disparition du sujet en tant que tel » (Anderson, 1999 : 20). A contrario, les traces subjectives du rapport à soi et à l'autre apparaissent à travers des formes de résonances ou d'associations qui émergent de l'expérience de la représentation

3. Enfin, une dernière étape de pratiques théâtrale comportant dans un premier temps le mime ou « rejeu créatif » (Lecoq, [1997] 2016) « acte fondamental » pour la création dramatique (*ibid.* : 39) car il permet de « faire corps avec et donc comprendre mieux » (*ibid*.), et, dans un deuxième temps, une improvisation avec une contrainte de jeu articulant objectifs linguistiques et dramaturgiques, engageant l'apprenant dans une forme de création scénique collective. Le modèle de jeu dramatique vers lequel nous tendons ne cherche pas à imiter un théâtre professionnel où seul le résultat compte[9], mais se préoccupe en premier lieu du processus mis en œuvre et de l'autonomisation des participants dans le jeu (Dulibine & Grosjean, 2013 : 4). Ces deux pratiques de jeu dramatique offrent aux apprenants la possibilité d'explorer dans leur corps la théâtralité et les langages propres à la dramaturgie des deux spectacles proposés. Elles dépassent la recherche d'une « production » dans la mesure où elles constituent une forme d'interprétation incarnée de l'œuvre et laissent le champ libre à l'apprenant pour s'engager en tant que sujet créateur en langue étrangère dans le jeu, à travers l'accès esthétique au langage et les formes de relation à l'autre (Pierra, 2006 : 19). Elles permettent en outre une forme d'exploration du « fonds poétique commun » (Lecoq, [1997] 2016 : 70) qui engage l'apprenant dans son corps et dans son imaginaire à partir des traces que nos diverses expériences, notamment l'expérience

de l'œuvre, laissent en nous. De quelles manières ces traces émergeront dans la langue de l'apprenant, comment envisagera-t-il ce « fonds poétique commun » dans le rapport à la théâtralité ?

L'objectif principal de l'atelier autour du spectacle de Christian Lesort et de Valérie Hecq est une exploration de l'adaptation scénique du roman de Jules Verne, en particulier à travers l'atmosphère de l'art marionnettique et l'intégration du récit dans la dramaturgie. Comment adapter sur scène le genre romanesque, en particulier à partir d'une œuvre traitant de la mer et des explorations marines ? Comment parler de cette expérience de spectateur en langue étrangère ? En ce qui concerne le spectacle de Mathurin Bolze, l'atelier est consacré au travail des corps dans l'espace et à l'exploration de l'identité des personnages, personnages s'approchant davantage de « figures » à l'identité floue et souvent multiple. En quoi cette polysémie permise par le brouillage des identités et par les nouvelles figurations de l'art marionnettique peut-elle engager l'apprenant dans un nouveau rapport à soi et à l'autre, ainsi qu'au langage ? .

Quelle est la place de l'enseignant dans cette perspective ? Son rôle, lors des trois étapes de la démarche, est essentiel : il laisse libre cours à la parole et veille à ce que cette parole circule entre tous les participants, il structure par la suite le regard lors de l'analyse chorale, tout en accordant « la préséance à la parole chorale de l'auditoire » (Mancel, 2009), il peut, ainsi, être considéré comme un animateur qui guide l'apprenant vers l'œuvre et une forme d'interprétation. Une forme de « maïeutique » se met alors en place entre l'animateur et les spectateurs, ou accouchement d'une pensée sur le spectacle, une « mémoire sensible de spectateur » (*ibid*.), qui devient progressivement mémoire collective. Enfin, c'est à lui que revient la responsabilité de proposer des contraintes de jeu permettant aux apprenants à la fois d'investir la parole scénique dans leur corps et leur voix, mais également de créer une nouvelle proposition artistique à partir de leur imaginaire et de leurs expériences de vie[10]. Un des rôles de l'enseignant dans cette activité consiste à « faire désirer la lecture ou l'interprétation des textes » (Dulibine & Grosjean, 2013 : 7) en permettant de tisser des liens entre l'œuvre et le spectateur/joueur, en partant de deux critères : un travail dramaturgique préalable et une adaptation à la réalité de la classe (*ibid.* : 12). L'enseignant peut par conséquent être considéré comme un passeur de langue et de langage à travers le texte scénique et ses potentialités langagières et imaginaires,

2.2. Méthodologie d'analyse

Nous avons observé pendant deux semestres universitaires la construction des langages à la fois verbaux et non verbaux de l'apprenant dans sa relation aux représentations dramatiques. Le point de vue que nous avons retenu pour l'analyse de nos données articule analyse dramaturgique de la représentation contemporaine (Ryngaert, 2007, Sermon & Ryngaert, 2012) et approche imaginaire et poétique de la langue étrangère (Huver & Lorilleux, 2018), à travers l'exploration de la théâtralité, notamment les pratiques théâtrales en tant que construction du sujet apprenant (Pierra, 2006). Notre recueil de données est constitué de vidéos des entretiens après

représentations et des ateliers d'école du spectateur, d'entretiens semi-guidés en fin de parcours et de carnets numériques. Nous avons ainsi pu croiser des données à la fois collectives et individuelles, orales et écrites, verbales et non-verbales. Une dimension réflexive est apportée dans notre approche dans la mesure où les apprenants ont été incités à revenir sur leurs productions au cours des entretiens, dimension importante puisque permettant de dépasser le produit (Huver & Lorilleux, 2018 : 10) pour ouvrir sur l'expérience. Si le sujet peut également être défini comme un sujet de recherche, ce n'est pas en tant que « cobaye » dans une démarche innovante que nous envisageons l'apprenant de langue étrangère, mais comme un sujet collaboratif qui co-construit son savoir et les connaissances que le chercheur doit ensuite chercher à interpréter. En outre, notre démarche s'inscrit dans la recherche-action impliquant le chercheur comme praticien et réalisant sur le terrain l'objet de sa recherche en lien avec un contexte qui lui est familier. Ce type de recherche questionne des certitudes telles que « la séparation de son objet de recherche » (Pierra, 2011 : 107), ce qui peut poser problème dans une démarche abordant à la fois l'œuvre dramatique – qui peut influencer le chercheur-praticien par les émotions qu'elle véhicule-, et la pratique théâtrale. Or, impliquée depuis quelques années dans l'apprentissage du FLE à travers le langage théâtral, nous envisageons notre travail de recherche dans une articulation entre pratiques personnelles de spectatrice et participation à de nombreuses formations d'école du spectateur avec l'ANRAT[11], formations qui nous ont incitée à réfléchir à une adaptation de cette démarche à la didactique du FLE. Pour mener à bien une démarche d'école du spectateur, un engagement physique proche de celui du plateau est nécessaire (Mancel, 2009), l'expérience venant « d'une vie au théâtre et non pas d'une vie de théâtre » (*ibid.*), l'enseignant trouvant ainsi toute sa légitimité, même s'il n'est pas lui-même artiste, en étant lui-même impliqué et parti-prenante de sa démarche (Pierra, 2011 : 108). Nous adoptons, enfin, une perspective transversale d'analyse des données, à la frontière de différentes disciplines (sciences du langage et perspective interactionniste, analyses dramaturgiques, pratiques théâtrales en didactique des langues, etc.).

3. Le théâtre, ça change la vie

3.1. Du sujet spectateur

La démarche de réception des spectacles, qui part des perceptions subjectives et de l'imaginaire de chacun, engage des formes d'identification aux personnages et favorise la construction d'un discours collectif sur l'œuvre. Les zones d'ombre laissées dans la construction des personnages au cours des deux spectacles, et le statut fragmentaire de la parole dans Barons Perchés, invitent à la recherche de signification. Les apprenants donnent en groupe une identité aux personnages : qui sont-ils (sosie, même personne avec un double mort ou un double qui rêve ou encore une ombre, personnage schizophrène, frères), quelle est la nature de leurs relations (familiale, amicale, amoureuse), quels sens peut-on donner à leurs mouvements, etc., et s'identifient parfois à eux. La dramaturgie de ce spectacle est liée à la gestuelle des acrobates dans l'espace, puisqu'ils explorent un dispositif complexe d'échelles, de portes, et

d’escaliers, articulé à un trampoline au sol, permettant de nombreuses variations autour des mouvements de chute et de relevé. Ce type de dramaturgie contemporaine, inscrivant plusieurs langages dans le texte scénique, incite les spectateurs à s’approprier les sens de la représentation : « j’ai impression de Barons Perchés parce que les gens rien dire[12] et donc heu il y a beaucoup de espace que je peux imaginer[13] » (X. Chine, entretien). Cette apprenante compare les mouvements des acrobates à ses propres difficultés dans la langue étrangère : « je pense heu les gens peut-être heu tombaient levaient tombaient levaient il y a beaucoup de fois et ce moment je pense heu comment parce que en France j’ai beaucoup de choses qui n’est pas bien et il y a beaucoup de fois j’ai eu tombé donc j’ai imaginé de moi », et dans le pays étranger : « les amis heu la banque le* CAF ». C’est par conséquent à travers un processus d’identification qui ne s’appuie pas sur une conception classique du personnage vu comme une unité mais plutôt comme une construction artistique, dépendante d’une écriture scénique (Ryngaert, 2014 : 112), que l’apprenante entre en relation avec l’œuvre. C’est dans son identité en tant qu’étrangère vivant dans une autre culture et en tant qu’apprenante de langue que se tisse la relation à l’autre. La dramaturgie hybride de ce spectacle pousse les apprenants à envisager diverses hypothèses de sens pour l’évoquer, en particulier à propos d’une scène au cours de laquelle les acrobates cherchent en vain à attraper une lampe, trop haute pour être touchée :

Extrait de l’analyse chorale de Barons Perchés

> 119. Z : oui et une moment c’est plus touché moi (*se frappe la poitrine*) c’est il touché le lampe (*fait le geste de toucher quelque chose*) et lampe se (*fait le geste de quelque chose qui va vers le haut*)
>
> 120. P : se lève ↑
>
> 121. Z : oui se lève et enfin il il il n’a pas touché le lampe (*main au plafond bras tendu*) le lampe se (*geste vers le bas*)
>
> 122. P : baisse
>
> 123. Z : baisse et mais (*secoue la tête*) il ne peut pas aussi toucher le lampe
>
> 124. P : et pourquoi ça vous a touchée ↑
>
> 125. V : ou peut-être c’est parfois comme notre rêve c’est très proche (*deux mains se touchent*) c’est presque tu touches mais (*gestes vers le haut pour toucher quelque chose*) c’est loin loin loin et après tu
>
> 126. A : tu annules

Le verbatim ci-dessus, extrait de l’analyse chorale de Barons Perchés, montre comment la parole est co-construite par les apprenants, explorant les signes de la représentation. L’apprenante Z (Chine) évoque la scène de la lampe qui l’a marquée (les marqueurs de son émotion sont à la fois langagiers et corporels), elle co-construit

son énoncé grâce aux étayages linguistiques de l'enseignante (P), l'apprenante V (Russie) répond ensuite à la place de Z à la question de P pour élaborer une hypothèse sur le sens de la scène en utilisant les pronoms de la deuxième personne du singulier et du pluriel : « notre rêve », « tu touches ». Cette utilisation des pronoms de la deuxième personne crée, pour cette apprenante, une communauté de spectateurs vivant la même expérience sensible qu'elle, dimension qui peut être favorisée par l'analyse chorale. L'apprenant A poursuit l'énoncé de V et clôt la discussion en trouvant un sens à la gestuelle des personnages et en utilisant le même système de pronom de la deuxième personne que V. L'analyse chorale prend alors un sens et une forme de chœur antique à travers la polyphonie des voix des apprenants qui entrent en relation avec l'œuvre par la parole mais également par le corps (Mancel, 2009). En outre, les interactions prennent une forme créative « qui va cristalliser un sens auquel on n'avait pas accès », et c'est un deuxième spectacle qui s'écrit alors dans l'analyse chorale (Mancel, 2009).

La scène contemporaine enclenche également une prise de conscience de ses représentations, voire, une remise en question de ses goûts et de sa personnalité, donc, une forme de distanciation, peut-être salutaire dans une approche où la prise de risque est forte, tant au niveau de la réception que du jeu. Ainsi, une apprenante compare le spectacle de Mathurin Bolze avec Trois Grandes Fugues, un spectacle de danse présenté au mois de décembre à La Scène Nationale de Cergy et dans lequel apparaît une pièce de Maguy Marin qu'elle juge très éloignée de ses propres représentations de la danse : « pour moi c'était danse moderne et peut-être je je suis très carrée et j'accepte pas le danse moderne c'est c'est trop différent pour moi c'est peut-être je suis trop fermée pour heu pour voir heu + quand je compare avec le ballet classique bien sûr ça me donne heu + ça provoque je sais pas ce que ça provoque (rires) » (V. Russie, entretien semi-guidé). L'apprenante articule ainsi son rejet de cette pièce à sa formation professionnelle de patineuse artistique et à son propre désir de perfectionnisme :

> « La fin c'était très moderne c'était la partie que j'ai pas aimée du tout pour être honnête et pour moi aussi c'est important qu'on comment on dit par exemple quand quand vous allez au cinéma vous êtes prêt pour voir les beaux paysages heu les les beaux gens tout le monde est je sais pas joli et tout ça le même heu pour moi c'est pareil avec le spectacle avec heu le théâtre cirque je viens pour voir le perfectionnisme qui peut-être je manque heu le perfectionnisme dans ma vie et quand je vois le ballet c'est très heu c'est parfait » (V. Russie, entretien semi-guidé).

Dans cette pièce de la chorégraphe, un quatuor de femmes dialogue de manière décalée et désarticulée avec la pièce de Beethoven, cassant les codes du ballet classique dans leurs mouvements qui les rapprochent du pantin, de la marionnette. L'apprenante compare dans un premier temps l'expérience de la danse à celle du cinéma, expérience qu'elle relie à travers le prisme de ses propres représentations : la

recherche d'une beauté classique, d'une « perfection » issue de sa propre expérience de vie et d'éducation. La rencontre avec l'œuvre de Maguy Marin déclenche un discours d'ordre réflexif qui l'incite à prendre de la distance par rapport à ses représentations et qui la pousse à explorer sa propre personnalité « je manque le perfectionnisme ». La construction subjective se joue donc à travers le type d'écriture de la scène contemporaine, provoquant des phénomènes d'identification dans la recherche de sens ou une prise de distance du sujet.

L'analyse des données indique par ailleurs que la construction du sujet se réalise dans une dimension corporelle propre au théâtre et aux phénomènes de mimésis ou imitation, puisque, dans les phases de réception, les apprenants évoquent, en les décrivant ou en les mimant, les sensations physiques procurées par l'identification aux comédiens ou par les différentes perceptions liées aux marionnettes dans Vingt mille lieues sous les mers par exemple (impression de chute, de « chair de poule », impression d'immersion sous l'eau, etc.). La gestuelle du comédien est alors appropriée par les apprenants et devient un des langages pour parler du spectacle, elle préfigure l'étape de mime proposée dans les ateliers, et, s'avère, à nos yeux, essentielle pour aborder la théâtralité.

3.2. Au sujet acteur en langue étrangère

L'émancipation du spectateur (Rancière, 2008) se joue ainsi dans l'imitation des comédiens mais également dans la projection sur scène. Ainsi, dans la phase de réception, les apprenants évoquent leur impression d'être sur scène avec les acteurs, produisant le spectacle à leur tour, non plus en tant que spectateurs qui collaborent pour trouver un sens, mais en tant que comédiens à part entière jouant eux-mêmes dans le spectacle : « j'ai oublié que c'était le spectacle j'ai vraiment heu j'étais le partie de l'histoire » (V. Russie, entretien semi-guidé ». Une autre forme de transfert a alors lieu entre le corps de l'acteur et le corps de l'apprenant, le jeu peut s'engager dans la phase de réception avant même l'atelier de pratiques, à travers l'identification aux comédiens.

Le re-travail créatif du texte scénique, déjà enclenché dans l'analyse chorale puisque le travail de description est une forme de réécriture, de « réénonciation » du texte (Martin, 2005 : 71), se poursuit dans les phases de rejeu. Dans l'atelier sur Barons Perchés, les propositions ont envisagé d'autres relations entre les personnages et ont ajouté une trame narrative : un homme d'affaire au bord du burn-out se suicide et son double fantomatique, exclu du monde des vivants, erre dans une forme d'enfer où il rencontre un autre personnage qui n'a plus accès à la parole. Bouleversé par cette rencontre, le personnage décide de réintégrer le monde des vivants et de rejoindre sa première enveloppe corporelle. Le trampoline, élément dramaturgique central dans la pièce de Mathurin Bolze, est figuré par un matelas de DOJO dans le rejeu, et devient un lieu de passage entre les deux espaces-temps. A travers le travail de variation du texte scénique et en incarnant eux-mêmes les personnages à qui ils donnent une autre signification, les apprenants trouvent un accès à la parole en explorant les potentialités créatives du jeu dramatique.

En ce qui concerne l'atelier de jeu sur le spectacle Vingt mille lieues sous les mers, chaque acteur dans le groupe représente un élément différent du Nautilus, espace où se déroule la pièce de Christian Hecq et Valérie Lesort : l'hélice, l'ampoule, le canapé, le hublot, autant d'éléments auxquels une voix ainsi qu'une parole est donnée, démultipliant ainsi le système de « partages des voix » questionné dans le théâtre contemporain (Ryngaert, 2012 : 9). Le dialogue est construit dans l'interaction entre le Nautilus et les différents éléments qui le composent, établissant ainsi une forme de parole métonymique. Chaque participant prend dans cette création une nouvelle identité de machine et module sa parole dramatique à travers cette nouvelle identité Ce re-travail du texte scénique dans le jeu fait intervenir une forme de « fonds poétique » composé des expériences diverses de lectures et d'interprétation : la lecture de l'œuvre de Jules Verne, la lecture de son adaptation théâtrale et ses diverses interprétations, enfin, l'imaginaire lié à l'exploration des mers.

Conclusion

« Le théâtre ça change la vie », comme le dit une apprenante vietnamienne (T) à la sortie du spectacle Barons Perchés. Les variations et réécriture du texte scénique que permet l'école du spectateur impliquent, pour l'apprenant de langue étrangère, d'aborder l'œuvre dramatique contemporaine en tissant des liens avec son propre vécu, notamment à travers les phénomènes divers d'identification et de transfert, de construire un discours collectif sur l'œuvre composé d' interprétations diverses et d'un tissage de voix, d'envisager la complexité des langages théâtraux, de se confronter à des formes d'altérité multiples dans les zones d'ombre des personnages et les formes de représentations contemporaines, enfin, de renouveler son rapport à la langue étrangère en explorant le dialogue théâtral et ses différentes formes de transposition poétique. Les formes créatives produites par cette transposition (personnages dédoublés voire démultipliés, espaces-temps pluriels, parole métonymique où le tout parle aux éléments qui le composent, représentation d'objets humanisés et construction de leur identité à travers leur parole, etc.) déclenchent la constitution d'une matière poétique qui se prête à d'autres interprétations et d'autres rejeux, dans l'activité inachevée de l'œuvre et de son texte[14] (Martin, 2005 : 73). Les perspectives actionnelles du CECRL peuvent alors prendre une dimension plus ouvertes dans l'exploration des langages du théâtre : l'apprenant, engagé par le jeu dans des situations d'énonciation plurielles, qu'il créées lui-même, interroge le statut de l'action et la notion d'acteur. Les démarches d'école du spectateur tendent à rendre le spectateur actif, dans une conception du théâtre comme un lieu où « une action est conduite à son accomplissement par des corps en mouvement face à des corps vivants à mobiliser » (Rancière, 2008 : 9).

La démarche sensible autour du langage théâtral que nous proposons dans une école du spectateur se rapprochant davantage d'une pratique de l'œuvre dramatique plutôt que d'une « école » où le rapport à l'œuvre serait à enseigner, où les sens seraient transmis, implique une réception du dispositif diverse selon les apprenants. La pluralité des interprétations engagée peut déstabiliser, voire exclure, en particulier des

apprenants de langue étrangère, tout comme l'œuvre dramatique contemporaine et ses interrogations sur le langage: L'altérité d'un personnage trop opaque ou bien trop en décalage par rapport aux représentations, ou encore, engageant le spectateur dans un trop-plein émotif[15], est à envisager et à travailler. Le jeu dramatique peut également être vécu comme une prise de risque identitaire, même si incarner un personnage (de « persona » le masque d'acteur) sur scène tend à réduire ce risque. Le rôle de l'enseignant dans cette approche est alors central puisque c'est dans sa connaissance des langages de la scène, dans sa capacité à guider les apprenants vers l'œuvre, notamment dans les questions qu'il pose ou les contraintes de rejeu qu'il donne, enfin, dans sa manière de rendre la parole à ceux qui l'auraient perdu à travers une exploration collective des langages corporels, qu'il pourra permettre à ses apprenants d'établir un rapport ludique à la nouvelle langue et de tisser des liens entre la voix d'un auteur, celle d'un artiste et la sienne propre.

Références bibliographiques

ADEN, Joëlle, « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*, Synergies Europe, 4, 2009a, p. 173-180.

ADEN, Jöelle, « Théâtre et didactique des langues », dans Blanchet P. & Chardenet P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures,* Paris: Édition des archives contemporaines, 2015, p. 422-237.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet,* Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

COÏANIZ, Alain, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris: L'Harmattan, 2001.

DULIBINE, Chantal. & GROSJEAN, Bernard, « Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ?.», *Le français aujourd'hui*, 180(1), 2013, p. 121-135.

HOUDART-MEROT, Violaine, La création littéraire à l'université, Paris : Presses universitaires de Vincennes, 2018.

HUVER, Emmanuelle, LORILLEUX, Joanna, « Démarches créatives en DDdL : créativité ou *poïesis* ? » , *Lidil* [En ligne], 57 | 2018 . URL : http://journals.openedition.org/lidil/4885

LECOQ, Jacques, *Le corps poétique*, Paris : Actes Sud Papiers, [1997] 2016.

LORIOL, Jean-Pierre; & LALLIAS, Jean-Claude, « L'école du spectateur, c'est quoi au

juste ? », *Trait d'Union*, 17/2009. Paris : ANRAT, p. 11-12.

MANCEL, Yannick, Entretien avec Claire Rannou,*Trait d'Union* 16/2009, Paris : ANRAT, p.6-13.

MARTIN, Serge, Faire œuvre avec les œuvres, *Le français aujourd'hui* 2005/2 N°149. (PP. 67-73).

PIERRA, Gisèle, *Le Corps, la Voix, le Texte: Arts du langage en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, 2006.

PIERRA, Gisèle, « Pratiques théâtrales en FLE : spécificités d'une recherche action en didactique » *Synergies Chine* n°6/2011, 105-114.

RANCIERE, Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris : La Fabrique, 2008.

ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, « Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage », dans Christophe Alix, Dominique Lagorgette, Eve-Marie Rollinat-Levasseur, *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*, Université de Savoie, 2013.

ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir », dans Anne Godard (Dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier, 2015.

ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, « Textes et images : le théâtre en contexte éducatif ou l'âge des possibles », Dans Eve-Marie Rollinat-Levasseur, Florence Ferran, et François Vanoosthuyse (dir.), *Image et enseignement: perspectives historiques et didactiques*, Paris : Champion, 2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre, *Lire le théâtre contemporain*, Paris : Armand Colin, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Parler avec le répertoire dramatique contemporain ? Ou Avoir un théâtre sur la langue, dans Alix, C., Lagorgette, D., Rollinat-Levasseur, E-M. (Dir.) *Didactique du Français Langue Etrangère par la pratique théâtrale*, Université de Savoie. 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris : Armand Colin, 2014.

SERMON, Julie & RYNGAERT, Jean-Pierre, *Théâtres du XXIe siècle : commencements*, Armand Colin : Paris : 2012.

UBERSFELD, Anne, *Lire le théâtre II. L'école du spectateur*, Paris : Belin, [1977] 1996.

VADOT. Maude, « Propositions didactiques pour une prise en compte du sujet en didactique du FLE », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Université

Paul Valéry, Montpellier III, 2012.

WOERLY, Donatienne, « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives », dans Anne Godard (Dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE,* Paris : Didier, 2015.

---

1 Les dates de première édition sont indiquées entre crochet.

2 Désormais FLE.

3 Même si l'identité a une composante à la fois sociale et individuelle.

4 Le réseau Canopé par exemple propose une exploitation d'extraits de mises en scène, notamment contemporaines, dans une perspective FLM et parfois FLE : https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/

5 Nous employons volontairement le pluriel dans la mesure où l'école du spectateur recouvre de multiples démarches pédagogiques autour du théâtre et de sa représentation. Nous expliciterons au cours de ce travail notre positionnement et le justifierons, en lien avec les objectifs de la classe de langue.

6 Née dans les années 1970 des mouvements de décentralisation théâtrale et d'éducation théâtrale à Avignon notamment avec Jean Vilar, l'école du spectateur est une démarche pédagogique d'accompagnement au spectacle vivant et d'incitation à la rencontre avec les œuvres, elle vise, comme le souhaitait Jean Vilar, à « élargir le cercle des amateurs » par la rencontre artistique (Loriol & Lallias, 2009), cf La Charte de l'école du spectateur (2009) : http://www.anrat.net/pages/ecole-du-spectateur

7 Depuis janvier 2019 : Pojnts Communs.

8 Nous avons constaté au cours de notre travail de recherche que malgré l'absence de difficultés liées à la compréhension orale du spectacle, la dimension hybride, l'absence de trame narrative ainsi que la construction ambiguë des personnages de ce spectacle avaient constitué des obstacles pour les apprenants : « le théâtre raconte encore mais de moins en moins sur le mode de l'adhésion et de la prescription » (Ryngaert, 2007 : 66), d'où de nombreux questionnements des étudiants sur l'absence de récit.

9 Même si la saynète produite dans l'improvisation est présentée au public d'apprenants, c'est en particulier la recherche, l'inachevé, les variations, les réécritures qui nous intéressent dans notre travail.

10 Au cours de l'atelier, l'enseignant accompagne les apprenants tout au long de leur création en leur rappelant les dimensions scéniques du corps dans l'espace, de la relation à l'autre et au public, en travaillant la voix et le souffle.

11 Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale : www.anrat.net.

12 Les décalages entre la production langagière du locuteur et la norme linguistique attendue n'ont pas été corrigées afin de conserver l'authenticité de la parole du sujet.

13 Les paroles des apprenants se démarquent par l'italique dans notre texte.

14 Il aurait fallu achever chaque atelier par un retour réflexif systématique des joueurs ainsi que du public sur les productions, permettant une entreprise de « double traduction, d'une compréhension en œuvre et d'une œuvre en discours » (Huver & Lorilleux, 2018), ce qui n'a pas toujours été réalisé dans notre travail, faute de temps.

15 A la sortie de Barons Perchés, beaucoup d'apprenants se sont interrogés sur l'histoire : « de quoi ça parle ? » et ont été très destabilisés par l'absence de trame narrative (qu'ils ont d'ailleurs ajoutés pour la plupart dans leur création). En ce qui concerne Vingt mille lieues sous les mers, le réalisme des marionnettes et l'impression forte d'immersion ont donné la « chair de poule » à certains. Si le risque identitaire reste moindre dans les deux cas, il faut garder à l'esprit que de nombreuses pièces contemporaines peuvent déranger, bousculer, voire bouleverser très fortement les spectateurs, et porter éventuellement atteinte à leur identité, d'où l'importance à nos yeux d'un accompagnement du type école du spectateur. Comme le dit T, se rendre au théâtre laisse difficilement indemne...